

Hornstein, Walter

Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart

Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 2, S. 147-167



Quellenangabe/ Reference:

Hornstein, Walter: Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 2, S. 147-167 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142999 - DOI: 10.25656/01:14299

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142999>

<https://doi.org/10.25656/01:14299>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 2 – April 1984

I. Thema: Jugendprobleme

- WALTER HORNSTEIN Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart 147
- MARIANNE KIEPER Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität. Eine Dokumentation von Interviewaussagen 14- bis 15jähriger Jugendlicher 169
- HELGA BILDEN/
ANGELIKA DIEZINGER Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten 191
- CHRISTIAN LÜDERS Vernachlässigte Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung – aufgezeigt anhand von vier Projekten aus der pädagogischen Jugendforschung 209

II. Diskussion

- DIETER NEUMANN/
JÜRGEN OELKERS „Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht 229
- ECKHARD MEINBERG Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft 253

III. Besprechungen

- WOLFDIETRICH
SCHMIED-KOWARZIK HANS-JOCHEN GAMM: Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln 273
- JÜRGEN OELKERS JOHN WILSON: Preface to the Philosophy of Education 276
- REINHARD UHLE HANS-HERMANN GROOTHOFF: Wilhelm Dilthey – Zur Erneuerung der Theorie der Bildung und des Bildungswesens 279

PAUL R. SWEET

HANS AARSLEFF: From Locke to Saussure 285

INGEBORG WILLKE

WALTER ACKERMAN/ARYE CARMON/DAVID ZUCKER:
Erziehung in Israel 289

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 295

Vorschau auf Heft 3/84

Themenschwerpunkt „Neue Wege der historischen Pädagogik“, u. a. mit folgenden Beiträgen:

- Hans-Jürgen Apel: Die Auslese des Gymnasiallehrenachwuchses in Preußen (1815–1830)
- Max Lietke: Das Schulmuseum als geschichtswissenschaftliche und didaktische Aufgabe
- Jürgen Schriewer: Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttabelle oder Forschungsansatz

Zu den Beiträgen in diesem Heft

WALTER HORNSTEIN: *Neue soziale Bewegungen und Pädagogik – Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart*

In den zentralen Themen und Zielsetzungen der neuen sozialen Bewegungen werden genuin erziehungswissenschaftliche und pädagogisch bedeutsame Inhalte zum Gegenstand öffentlicher Diskussion gemacht, doch haben Erziehungswissenschaft und Pädagogik selbst die darin enthaltene Herausforderung bislang kaum begriffen und noch weniger beantwortet. In Auseinandersetzung mit Grundpositionen der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ werden Perspektiven entwickelt und daran verdeutlicht, wie durch paradigmatische und kategoriale Neuorientierungen der geschichtliche Gehalt der neuen sozialen Bewegungen in pädagogische Reflexion Eingang finden könnte.

MARIANNE KIEPER: *Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität – Eine Dokumentation von Interviewaussagen 14- bis 15jähriger Jugendlicher*

Anhand von Interviewauszügen 14- bis 15jähriger Jugendlicher wird ein Problem dieser Altersgruppe dargestellt: die Schwierigkeit, eigene Antriebe (verstanden als Bedürfnisse sowie als Wollen) und Ziele (das heißt generalisierbare Erwartungen) so in Einklang zu bringen, daß es für die eigene Person befriedigend und für das soziale Umfeld akzeptabel ist. Die dafür ausgewählten Zitate enthalten „Selbstdeutungen“ der Jugendlichen in Hinblick auf ihre Probleme mit Selbstbeherrschung, Selbstbehauptung und sexuellem Verhalten. Die Interviews wurden im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts durchgeführt.

HELGA BILDEN/ANGELIKA DIEZINGER: *Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten*

Wir befassen uns kritisch mit dem Konzept der Individualisierung, wie es in der neueren Jugendforschung benutzt wird. Dabei wenden wir uns gegen eine unangemessen euphorische Interpretation historischer Individualisierungsprozesse, indem wir die Widersprüchlichkeit und Ambiguität dieser Prozesse vor allem für Lohnabhängige herausarbeiten. Konkretisiert wird dies durch den Blick auf soziale Differenzierungen von Jugend und insbesondere auf die prekäre Situation von weiblichen Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Unser Augenmerk richtet sich vor allem auf die problematische Beziehung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen an die Jugendlichen, sich als vereinzelte Akteure zu verhalten, ihren individuellen Ansprüchen und den realen Freiräumen für die Gestaltung ihres Lebens gemäß ihren eigenen Wünschen und Interessen.

CHRISTIAN LÜDERS: Vernachlässigte Probleme erziehungswissenschaftlicher Forschung – aufgezeigt anhand von vier Projekten aus der pädagogischen Jugendforschung

In der aktuellen Diskussion über Forschung und Methoden in der Erziehungswissenschaft werden die konkreten Probleme der Forschungspraxis häufig übersehen. Der Autor stellt vier neuere Projekte aus der Jugendforschung vor, an denen er einige zentrale Probleme der Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung herauszuarbeiten versucht: Unter-

sucht werden die inhaltlichen Ansätze und Konzepte der Projekte, das Problem des Forschers im Feld und die Art und Weise, in der die Projekte auf Bedingungen und Probleme pädagogischen Handelns antworten. Als Ergebnis wird vor allem herausgestellt, daß die Projekte Fragen sowohl nach den gesellschaftlichen Bedingungen des Forschungsprozesses als auch nach der sozio-ökonomischen Situation der Jugendlichen vernachlässigen. Zum Schluß werden einige Perspektiven für eine weitere Entwicklung der Jugendforschung skizziert.

DIETER NEUMANN/JÜRGEN OELKERS: „*Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht*

Die Arbeit analysiert die Auseinandersetzungen der Professionselite der deutschen Lehrerschaft an den drei entscheidenden institutionellen Umschaltungen (Seminar – Akademie – Universität). Sie untersucht die zentralen Begründungsformeln für eine *wissenschaftliche* Lehrerbildung und kommt zu dem Ergebnis, daß bei nahezu allen Legitimationsversuchen zentrale Topoi immer wiederkehren. Die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung für den praktischen Lehrerberuf wird mit „Verschwierigung“ begründet, also mit der Vorstellung, daß nur eine anspruchsvolle und voraussetzungsreiche, eben „schwierige“ Wissenschaft (die Pädagogik) in der Lage sei, die praktischen Probleme der Schule zu lösen. Diese Wissenschaft sei vorab zu studieren, um den Lehrer hinreichend handlungsfähig zu machen. – Eine solche Wirkungsannahme wird hier als „mythisch“ bezeichnet, weil sie weder die Funktionsweise von Wissenschaften noch die Beziehung von Wissenschaft und Handlungspraxis erfaßt, wohl aber für die entscheidenden Stimuli der Aufstiegserwartung einer Profession sorgen kann. Es fragt sich, welche künftigen Legitimationen für eine wissenschaftliche Lehrerbildung noch möglich sind, wenn die zentrale Erwartung ihrer eigenen Geschichte, nämlich die Verbesserung des *Handelns* durch „Wissenschaft“, unerfüllt geblieben ist.

ECKHARD MEINBERG: *Anthropologische Marginalien zur systemtheoretischen Erziehungswissenschaft*

In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion finden seit einiger Zeit systemtheoretische Überlegungen vermehrten Zuspruch. Absicht dieses Beitrags ist es, auf die bisher vernachlässigten anthropologischen Aspekte einer systemtheoretischen Erziehungswissenschaft hinzuweisen. Da sich systemtheoretisch orientierte Ansätze in der Erziehungswissenschaft zumeist durch LUHMANNs Werk inspirieren lassen, steht im Mittelpunkt eine Auseinandersetzung mit den anthropologischen Implikationen der Arbeiten von LUHMANN und auch SCHORR, wobei das Menschenbild in ihren Schriften besonders kritisch beleuchtet wird. – Im Anschluß an einen exemplarischen und grundsätzlichen Aufweis verwandtschaftlicher Beziehungen zwischen der „latenten Anthropologie“ des Systemdenkens und der klassischen Philosophischen Anthropologie (GEHLEN) in unserem Jahrhundert wird darzustellen versucht, welchen Einfluß die „latente Anthropologie“ auf die systemtheoretische Behandlung so wichtiger pädagogischer Probleme wie Erziehung, Technologie, pädagogisches Verhältnis und Entwicklung nehmen kann.

Contents and Abstracts

Topic: Problems of Adolescence

WALTER HORNSTEIN: <i>New Social Movements and Pedagogics – On a Reconceptualization of Educational Theory Today</i>	147
---	-----

The author considers the social processes summed up under the key-word “new social movements” a challenge for both the pedagogical praxis and for the formation of theories in educational science, – a challenge which until now has hardly been understood. In a discussion of basic positions of “Critical Pedagogics” perspectives are pointed out for an integration of the historical substance of the new social movements into the pedagogical reflexion by means of a paradigmatic and categorial reorientation; thus, this historical substance could also be made profitable for a critique of pedagogical praxis and for the establishment of modern and adequate forms of education.

MARIANNE KIEPER: <i>Self-control, Self-assertion, Sexuality – A Documentation of Interviews Given by 14 to 15-year-old Adolescents</i>	169
--	-----

By means of excerpts from interviews given by 14 to 15-year-old adolescents a specific problem of this age-group is illustrated: i.e., the difficulty of reconciling their own impulses (their needs and their intentions) with their goals (viewed as expectations that can be generalized) in a way satisfactory to themselves and acceptable to significant others. The quotations that have been chosen contain interpretations of the self with regard to the problems the adolescents have with self-control, self-assertion, and sexual behavior. The interviews were made as part of a project sponsored by the “Deutsche Forschungsgemeinschaft” (DFG).

HELGA BILDEN/ANGELIKA DIEZINGER: <i>The Current Trend of Individualization of Youth Biography. The Discrepancy Between Social Demand, Individual Claims and Chances</i>	191
---	-----

This article critically examines the concept of individualization as being used in contemporary research on youth. We argue against an inadequately euphoric interpretation of historical processes of individualization by focussing on the contradictoriness and ambiguity of these processes. This is demonstrated by looking at the social differences of youth, particularly at the critical situation of female youths with Hauptschul education. We emphasize the problematical relation between social demands towards young people to function a single actors, their individual claims, and effectual degrees of freedom in modelling their lives according to their own wishes and interests.

CHRISTIAN LÜDERS: <i>Neglected Topics in Educational Research on Adolescence</i> . . .	209
--	-----

In the present debate on the methodology of educational research the specific problems of field-work are often ignored. This is illustrated by the presentation of four recent projects

of research on adolescence. The author examines the object, the different approaches and the concepts of the projects, the role of the researcher doing field-work, and the way in which the research projects respond to the conditions and problems of pedagogical action. It is shown that all four projects neglect above all questions concerning the social conditions of research and those pertaining to the socio-economic situation of the adolescent. The author ends his article with an outline of possible further developments of research in this area.

DIETER NEUMANN/JÜRGEN OELKERS: <i>"Scientification" – A Myth? Problems of Legitimation in Teacher Training From a Historical Point of View</i>	229
--	-----

In this article the dispute of the German teachers' professional elite between the years 1800 and 1960 is analyzed following the progression in the institutional form of teacher training from the seminar, to the academy, and finally to the university. The crucial formulas for legitimizing scientific teacher training are examined, and it is shown that in almost every attempt at legitimation certain topics and central arguments reappear. The scientific character of the training of teachers is justified with the topos of difficulty, the notion that only an exacting and demanding discipline – that is, pedagogics – could help to solve the practical problems of schoolteaching. The idea was that this discipline had to be studied first in order that the teacher be capable of teaching. This concept of a causal relationship between theory and praxis is regarded as a myth since, on the one hand, it grasps neither the functioning of sciences nor the relationship between science and praxis, while, on the other hand, it can stimulate decisively the expectations of a profession during its social advancement. The question remains what further legitimation of the scientific training of teachers can be given when the crucial expectation of their own history, that is the improvement of praxis through science, has not been satisfied.

ECKHARD MEINBERG: <i>Anthropological Comments on Systems Focused Educational Science</i>	253
--	-----

In the present pedagogical debate reflexions on the theory of systems have for some time, now, been met with rising approval. The purpose of this article is to point out the anthropological aspects of a pedagogical theory of systems – aspects which until now have been neglected. Since in educational science approaches to a theory of systems have mostly been inspired by the work of NIKLAS LUHMANN, a discussion of the anthropological implications of his work and also of that of KARL E. SCHORR is the core of this article, with special emphasis on the concept of human nature. – After having shown that close relations between the "latent anthropology" of system oriented thinking and the classic philosophical anthropology of the twentieth century (ARNOLD GEHLEN) do exist, an attempt is made to demonstrate the specific influence of this "latent anthropology" upon the treatment – within the framework of a theory of systems – of important pedagogical problems such as education, technology, the pedagogical relationship, and development.

Book Reviews	273
New Books	295

Neue soziale Bewegungen und Pädagogik

Zur Ortsbestimmung der Erziehungs- und Bildungsproblematik in der Gegenwart

Einleitung: Neue soziale Bewegungen – ein Thema für die Pädagogik?

Hat die Pädagogik überhaupt Anlaß, sich in einer grundsätzlicheren Weise, als dies bisher – etwa im Zusammenhang mit Jugendprotest und neuer Jugendbewegung – geschah, mit der bunten Vielfalt von Bewegungen auseinanderzusetzen, die in den letzten Jahren als Alternativ-, Frauen-, Friedens- und Ökologiebewegung von sich reden machten und neuerdings in den Sozialwissenschaften als neue soziale Bewegungen¹ diskutiert werden? Und wenn ja: in welcher Weise soll und kann dies erfolgen, und über welche Möglichkeiten verfügt die Pädagogik, sich zu diesen Bewegungen in ein wie immer geartetes Verhältnis zu setzen?

Der Augenschein zeigt jedenfalls, daß es bisher an systematischen Reflexionen darüber fehlt, ob und in welcher Form die gesellschaftlichen Erscheinungen, die mit dem Stichwort der neuen sozialen Bewegungen bezeichnet werden, die Pädagogik dazu veranlassen sollten, Aufgaben und geschichtliche Situation der Erziehung neu zu bestimmen, zumindest zu reflektieren.

Handelt es sich hier um eine aus bestimmten Gründen gebotene Zurückhaltung oder um ein Versäumnis?

Es liegt auf der Hand, daß die Antwort auf diese Frage zunächst davon abhängt, wie man die mit dem Stichwort „neue soziale Bewegungen“ bezeichneten gesellschaftlichen Phänomene einschätzt. Handelt es sich um wirklichkeitsferne, nach rückwärts gewandte sektiererische Gruppen, die nostalgisch dem Vergangenen nachtrauern, oder stehen hier zukunftsweisende Modelle einer künftigen Gesellschaftsordnung zur Debatte?

Die Antwort wird – je nach Einschätzung – anders ausfallen: je nachdem, ob man in den neuen sozialen Bewegungen maßlos überschätzte, durch Medien und Publizistik hoch- und überbewertete modische Ereignisse sieht, zu denen der Pädagogik eine gewisse Distanz gut ansteht und bei denen sie es sich versagen sollte, (wieder einmal) auf äußere Anreize zu reagieren, anstatt mit eigenen Fragestellungen und Befunden sensibel ihre

1 Zur Terminologie: im vorliegenden Beitrag wird der Begriff der „neuen sozialen Bewegungen“ als Sammelbegriff für Alternativ-, Ökologie-, Frauen-, Friedens- und Jugendbewegung verwendet – in Anlehnung an den Sprachgebrauch, wie er durch die Veröffentlichung von BRAND über „Neue soziale Bewegungen...“ (BRAND 1982; vgl. dazu auch BRAND/BÜSSER/RUCHT 1983) forciert worden ist; in gleicher Weise wird der Begriff verwendet bei GROTTHIAN/NELLES 1983 und bei SCHÄFER 1983. Ohne den Vorläufer ausdrücklich zu nennen, können sich die Autoren, zumindest was ihre Intention betrifft, auf TOURAINE stützen, der in seiner „Sociologie permanente“ die „alten“ sozialen Bewegungen von den „heutigen“ unterscheidet (TOURAINE u. a. 1982, S. 13 ff.). Aufschlußreich im historischen Vergleich ist der Aufsatz von FISCHER aus dem Jahr 1924: „Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen und der Begriff der Sozialpädagogik.“

Aufgaben zu bearbeiten; oder ob man in ihnen einen Schlüssel zum Verständnis der gesellschaftlichen Situation der Gegenwart sieht, zur geschichtlichen Lage, in der wir uns befinden. Und wiederum anders wird die Einschätzung ausfallen, wenn in den Bewegungen lediglich ein *Symptom* und Ausdruck gesellschaftlicher und kultureller Krisen oder zukunftsweisende *Lösungen* für die Probleme unserer Zeit gesehen werden.

Dabei geht es allerdings nicht nur um die Frage nach der *Notwendigkeit* einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion der neuen sozialen Bewegungen, sondern auch um die Frage nach den *Möglichkeiten*, den paradigmatischen, kategorialen, theoretischen und systematischen Voraussetzungen, über die die Pädagogik verfügt, um sich zu diesen geschichtlichen Bewegungen in ein Verhältnis zu setzen. Gerade aus den Versuchen, aus Jugendprotest und Jugendbewegungen pädagogisch Folgerungen zu ziehen, wird deutlich, wie rasch derartige Bemühungen an ihre Grenzen stoßen: offensichtlich reicht das kategoriale und theoretische Instrumentarium nur sehr bedingt dazu aus, um substantielle, begründete pädagogische Konzeptionen in der Auseinandersetzung mit den Befunden selbst einer pädagogisch interessierten Jugendforschung zu entwickeln. In der Regel kommen diese Versuche nicht über allgemeine Postulate hinaus (vgl. dazu neuerdings SCHWEITZER/THIERSCH 1983; ferner ZIEHE/STUBENRAUCH 1982; zur Problematik auch den Beitrag von C. LÜDERS in diesem Heft).

Dennoch hat die Pädagogik mit dem Thema der neuen sozialen Bewegungen immer schon zu tun. Die nachfolgenden Überlegungen versuchen in einem *ersten* Schritt zu zeigen, wie problematisch die derzeitigen Formen des Umgangs mit der Thematik sind und daß gerade die Art, in der heute das Thema behandelt wird, die Forderung nach einer qualitativ anderen Form der Befassung deutlich macht (I).

In dieser Kritik ist bereits ein spezifisches Verständnis dessen, was neue soziale Bewegungen sind, vorausgesetzt. Dieses Verständnis soll in einem *zweiten* Schritt explizit gemacht werden: es geht um den Versuch einer „Entschlüsselung“ dessen, was in den neuen sozialen Bewegungen an geschichtlichen Erfahrungen zum Ausdruck kommt und was dies pädagogisch bedeutet (II).

Drittens wäre schließlich zumindest perspektivisch zu zeigen, welche Konsequenzen es hätte, wenn die Pädagogik sich auf das hier vorgeschlagene Verständnis der neuen sozialen Bewegungen als Emanzipationsbewegungen einließe – und zwar für die Kritik der Praxis ebenso wie für die Formen und Inhalte erziehungswissenschaftlicher Reflexion (III).

I. Neue soziale Bewegungen in der Pädagogik heute – der alltägliche Konflikt und paradigmatische Verlegenheiten

An drei Punkten soll die problematische Form der Auseinandersetzung bzw. Bearbeitung der mit den neuen sozialen Bewegungen verbundenen Sachverhalte aufgezeigt werden; dabei wird deutlich, daß die Form der Rezeption in der Pädagogik einerseits praktisch durch die institutionellen Gegebenheiten, andererseits durch theoretisch-paradigmatische Begrenzungen bestimmt und eingeschränkt ist.

1. Auf der Ebene pädagogischer Praxis: der alltägliche Konflikt

Zunächst: die pädagogische Praxis ist in den verschiedensten Ausprägungen, sei es in der Schule, sei es in der Jugendarbeit, in Konflikte und Auseinandersetzungen verstrickt; diese ergeben sich daraus, daß Ansprüche und Orientierungen, die im weitesten Sinn des

Wortes „alternativ“ zu nennen und Ausdruck der neuen sozialen Bewegungen sind, mit jenen Erwartungen und Normen von gesellschaftlichen Institutionen kollidieren, die den „herrschenden“ Vorstellungen und Machtstrukturen entsprechen. Wie die tägliche Beobachtung und Erhebungen² zeigen, fühlen sich junge Menschen und Angehörige pädagogischer Berufe in überdurchschnittlicher Häufigkeit den Zielen alternativer Bewegungen verbunden; sie vertreten in betonter Weise Ziele einer „postmateriellen“ Orientierung, einer alternativen Lebensauffassung, solche der Friedens- und Frauenbewegung – und geraten damit in ganz spezifische Konflikte und Dilemmata, insofern die Strukturen und Aufgaben des Bildungswesens der konkrete und stabile Ausdruck jener bürokratisch-industriellen Leistungsgesellschaft sind, die in den neuen sozialen Bewegungen so radikal abgelehnt wird.

Für beide Gruppen, für die Erzieher ebenso wie für die Adressaten der Erziehung, hat diese Situation problematische Folgen: zunächst zu den *Adressaten* der Erziehung:

Soweit in den neuen sozialen Bewegungen Ansprüche geltend gemacht werden, die auf Wiederherstellung von Autonomie und Subjekthaftigkeit, auf neue Lebensformen und neue Formen des Zusammenlebens gerichtet sind (darauf gehen wir später ein), so haben solche Ansprüche angesichts derzeitiger Verhältnisse im Erziehungs- und Bildungssystem kaum eine Chance (BEISENHERZ u. a. 1982; FURTNER-KALLMÜNZER 1983); sie werden vielmehr nach den allgemein herrschenden gesellschaftlichen und politischen Problemlösungsmustern absorbiert und verarbeitet – wobei es sicherlich zu lebensaltersspezifischen und pädagogischen Zugeständnissen bzw. Uminterpretationen kommt; insgesamt gesehen „brechen“ sie sich jedoch teils an den herrschenden Strukturen, teils werden sie uminterpretiert zu sozialen Problemen (so wie es auf der anderen Seite umgekehrt den Vorgang der Pädagogisierung sozialer Probleme gibt! Vgl. dazu unter anderem die neueren Untersuchungen zum Thema „Schule und Subkultur“, vor allem BRIETAU u. a. 1981).

Dies bedeutet auch: Schule als Prototyp der öffentlich organisierten Sozialisations- und Vergesellschaftungsprozesse wird als „Modell“ der durchrationalisierten, modernen, zweckrational konstruierten Systeme, gegen die sich der Protest richtet, erfahren, und es ist deshalb kein Wunder, daß sie Erfahrungen wie Sinnverlust, Entfremdung erzeugt. Die Institutionen des Bildungswesens werden so zu Einrichtungen, in denen Menschen die Kraft zur autonomen Bedeutungsschöpfung einbüßen; Entfremdung und Konformismus

2 Belege für diese These finden sich in den mittlerweile zahlreich vorliegenden Untersuchungen zur Thematik des gesellschaftlichen Wertwandels, die von INGLEHART und anderen durchgeführt wurden, und die trotz unübersehbarer Mängel des theoretischen Konzepts die im Text getroffene Feststellung belegen (vgl. vor allem INGLEHART 1977); ausführlicher habe ich mich mit der Problematik des Wertwandels an anderer Stelle auseinandergesetzt (vgl. HORNSTEIN 1982a); zur Verbreitung alternativer Orientierungen unter der Studentenschaft vgl. KRAUSE/LEHNERT/SCHERRER 1980; schließlich ließen sich zum Beleg der im Text aufgestellten Behauptung auch die Untersuchungen zum Wählerverhalten heranziehen; sie zeigen mit großer Deutlichkeit, daß die Angehörigen der jüngeren Altersstufen in weit höherem Ausmaß als die der älteren jene Gruppierungen wählen, die im weitesten Sinn des Wortes „alternative“ Zielsetzungen vertreten; vgl. dazu die Analysen der FORSCHUNGSGRUPPE WAHLEN e. V.: Zur Bundestagswahl 1980 und zu den Landtagswahlen in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg im Jahre 1980.

sind die Folgen; die vielbeschworene Freiheit, die dieses System bietet, wird zu äußerlich-technischer Routine und hört damit auf, Freiheit zu sein. Freiheitsverlust bedeutet aber auch zugleich Selbstentfremdung (BENHABIB 1982, S. 136f.).

Diese Situation hat auch Konsequenzen für die *Erzieher*, und zwar ein spezifisches Dilemma pädagogischer Berufe in der gegenwärtigen geschichtlichen Epoche: soweit sich Erzieher selbst den Zielsetzungen der neuen sozialen Bewegungen verbunden fühlen (und nach allen vorliegenden Daten sind Angehörige pädagogischer und sozialer Berufe dort überdurchschnittlich stark vertreten), geraten sie in eine schwierige Situation: sie sind in Institutionen tätig, die, wie bereits betont, Ausdruck der industriell-kapitalistischen Gesellschaftsform sind, gegen die sich die neuen sozialen Bewegungen explizit wenden. Es gibt vielfältige Formen, in denen Erzieher mit diesem Konflikt umgehen, Formen des Problem-Managements, die allesamt problematisch zu nennen sind: sie reichen vom Verzicht darauf, innerhalb dieser problematischen Strukturen überhaupt eine pädagogische Praxis zu beginnen, bis zu der Entscheidung für eine „alternative“ pädagogische Praxis, zum Beispiel in Selbsthilfegruppen zu arbeiten, also „auszusteigen“³.

2. Zukunfts- und Gesellschaftsentwürfe als Schulfächer und Unterrichtsprinzip

Auch noch in anderer Hinsicht befaßt sich die Pädagogik durchaus mit dem, was die neuen sozialen Bewegungen geltend machen; sie offerieren ja nicht nur eine fundamentale Kritik gesellschaftlicher und damit auch pädagogischer Verhältnisse, sondern zugleich Ideen mit utopischem Gehalt, in denen neue Formen des Lebens, des Verhältnisses von Arbeit und Leben, von menschlicher Selbstverwirklichung in einer humanen Gesellschaft zum Ausdruck kommen. Solche Entwürfe werden gelebt, erprobt, sind Realität (in Wohngemeinschaften, Landkommunen, alternativen Projekten usw.). Auch hier ist die Rezeption durch die Pädagogik wohl eher fragwürdiger Art.

Zunächst einmal scheint es, als sei sie gegenüber der Tatsache, daß es hier um „alte“ Themen der Pädagogik geht, daß sich hier ureigene Fragen der Erziehungs- und Bildungsgeschichte zu Wort melden, merkwürdig blind. Die Pädagogik kann dies wohl wegen des bunten Gewandes, in dem dies alles daherkommt, schwerlich mit ihrer eigenen Geschichte zusammenbringen. Die „Entschlüsselung“, die notwendig wäre, gelingt offensichtlich nicht, sondern es erfolgt eine – und dies ist der zweite Punkt – fragwürdige Umformulierung der Anliegen, die in den sozialen Bewegungen zur Sprache kommen, in curriculare Programme. (Zu der höchst fragwürdigen Weise, in der die Ökologieproblematik in „Umwelterziehung“ umgemünzt wird, vgl. DE HAAN 1982.)

Sowohl am Beispiel der ökologischen Bewegung als auch an den Themen „Frieden“, „Dritte Welt“, „alternative Lebens- und Produktionsformen“ läßt sich zeigen, wie sie in ihrer Umformulierung durch die Pädagogik zu Inhalten von Schulfächern oder zu „Prinzipien“ übergreifender Unterrichtseinheiten – wie etwa Sozialkunde – ihrer Substanz

3 In diesem Zusammenhang spielen auch Betonung und immer weitere Verbreitung des Fachlehrer-Systems eine Rolle; das Selbstverständnis als Fachlehrer verschafft das gute Gewissen, wenn von Pädagogik nicht mehr die Rede ist.

und ihres Charakters als alternative Zukunftsentwürfe beraubt werden und höchstens als reformistische Korrekturen einer Zukunft in Erscheinung treten, die im ganzen als Fortschreibung des Bestehenden gedacht ist. Das liegt in der Logik eines Schulsystems, das bis in seine letzten Verzweigungen und Prozesse hinein in gewisser Weise ein Spiegelbild jener industriekapitalistisch verfaßten Gesellschaftsform ist, gegen die sich eben diese Alternativen richten. Wieweit dies der Fall ist, läßt sich gerade an der Schulentwicklung der letzten Jahre zeigen, die durch zunehmende Durchsetzung eines verstärkten Leistungs- und Auslesedrucks und gleichzeitig durch Entwertung der schulischen Abschlüsse angesichts der Ausbildungs- und Arbeitsmarktp Probleme gekennzeichnet ist (BEISENHERZ u. a. 1982; FURTNER-KALLMÜNZER 1983).

3. Probleme auf der paradigmatischen Ebene

Von der Notwendigkeit der „Entschlüsselung“ des Gehalts der neuen sozialen Bewegungen war bereits die Rede. Entschlüsselung ist nur möglich mit Hilfe adäquater Kategorien. Was es damit auf sich hat, wird deutlich mit einem Seitenblick auf die soziologische Diskussion: es gibt dort eine vor allem von dem französischen Soziologen *TOURAINE* initiierte Diskussion darüber, ob die neuen sozialen Bewegungen nicht eine Schlüsselkategorie zum Verständnis der geschichtlichen Situation der Gegenwart darstellen könnten und ob es nicht notwendig sei, „die Soziologie von der Analyse sozialer Bewegungen her neu aufzubauen“ (*TOURAINE* 1983, S. 94).

TOURAINE zufolge ist der Begriff der „Gesellschaft“ nicht mehr geeignet, als Schlüsselkategorie für die Analyse sozialer Prozesse unter den historischen Bedingungen der Gegenwart zu dienen. Auch wenn man den von *TOURAINE* an verschiedenen Stellen formulierten Vorschlägen und Analysen nicht im einzelnen folgt, so scheint doch der bei ihm implizit enthaltene Gedanke von Bedeutung, daß sich in sozialen Bewegungen historische Erfahrungen bündeln und als Konzentrate der gesellschaftlichen und sozialen Tendenzen einer Zeit verstanden werden können; in ihnen kommen Deutungen und Handlungsweisen in bezug auf Grundprobleme einer Epoche zum Vorschein – wie dies etwa im 19. Jahrhundert in der „klassischen“ sozialen Bewegung (*HOFFMANN* 1974) der Fall war.

Derartige Feststellungen legen immerhin die Frage nahe, in welchen Begriffen und Kategorien von Gesellschaft die Pädagogik denn heute ihre Erziehungsaufgabe beschreibt und zu verstehen sucht. Thesenhaft und zugespitzt formuliert (s. dazu die späteren Differenzierungen): die Erziehungswissenschaft verfügt derzeit, aufs Ganze gesehen, offensichtlich kaum über die notwendigen Kategorien, um sich an dieser Diskussion zu beteiligen, die ja letztlich eine Diskussion über das Verständnis der geschichtlichen Situation ist, in der Erziehung heute stattfindet. Sofern man der Meinung ist, daß die Erziehungsaufgabe in diesem geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhang zu sehen ist, stellt sich die Frage nach den *Gründen*, die dazu geführt haben, daß sich die Pädagogik bisher nur in sehr unzureichender Weise an der gesellschaftstheoretischen Diskussion beteiligt hat, die durch die Existenz der neuen sozialen Bewegungen ausgelöst wurde.

Zunächst dürfte wohl generell zutreffen, daß die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im ganzen in den vergangenen Jahren dazu geführt hat, die Dimension der geschichtlich-gesellschaftlichen Verankerung der Erziehungsfragen eher auszublenden. Sie hat damit die Fähigkeit verloren, auf geschichtliche Erfahrungen der Gegenwart, wie sie in den neuen sozialen Bewegungen zum Ausdruck kommen, zu reagieren. Die Entwicklung der

Erziehungswissenschaft mit ihrer Spezialisierung, der Aufteilung in bereichsbezogene Pädagogiken (Erwachsenen-, Berufs-, Freizeit-, Medienpädagogik usw.) und mit der Tendenz zur empirischen Sozialwissenschaft hat diese Ausblendung gefördert, und selbst da, wo es etwa um pädagogische Jugendforschung, Jugendprotest und Jugendbewegung ging, fehlte es an der Geltendmachung der Ergebnisse in der allgemeinen pädagogischen Diskussion (HORNSTEIN 1983) und an der Rezeption durch die Politik (HORNSTEIN 1982a). Dem widerspricht auch nicht die Tatsache, daß die „Historische Pädagogik“ in den letzten Jahren eine fast stürmisch zu nennende Renaissance erfahren hat. Historische Forschung ist nicht ohne weiteres gleichbedeutend mit der Reflexion der geschichtlichen Dimension der Erziehungsproblematik.

An dieser allgemeinen Entwicklung hat im übrigen auch die Rezeption der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nichts ändern können; insofern die Bezugnahme auf geschichtliche Prozesse an eine bestimmte Form gesellschaftstheoretischer Reflexion gebunden ist, zeigen sich hier rasch die Grenzen einer pädagogischen Richtung, die seit jeher gerade in diesem Punkt ihre unverkennbaren Schwächen hatte.

Zugespitzt formuliert würde dies heißen, daß die *Denkformen* der heutigen Erziehungswissenschaft nur sehr bedingt dazu geeignet sind, einen Begriff von der historischen Situation, in der Erziehung und Bildung stattfinden, zu erarbeiten; soweit sich dieses Denken, wie etwa in der Kritischen Erziehungswissenschaft, emanzipativ aufklärerisch versteht, fehlt es, wie später noch gezeigt werden soll, an einem ausgearbeiteten Begriff der geschichtlich-gesellschaftlichen Situation, auf die hin Emanzipation erfolgen soll. Die Denkformen der heutigen Erziehungswissenschaft erweisen sich deshalb als fragwürdig gegenüber der historisch gegebenen Struktur der Bildungsaufgaben; ihre Problemdefinitionen sind verkürzend, ausblendend, werden der Komplexität und Konkretheit der Lage nicht gerecht.

Bis hierher wurde mit einem, wenn auch nur sehr vage beschriebenen Verständnis dessen, was neue soziale Bewegungen eigentlich sind, operiert. Dieses Verständnis muß nun expliziert werden. Dabei sollen die neuen sozialen Bewegungen in Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Interpretationsversuchen gleichsam im Lichte pädagogischer Tradition und Anliegen diskutiert werden; ihre Themen und Anliegen sollen in die pädagogische Tradition eingerückt werden.

II. Neue soziale Bewegungen – sozialwissenschaftliche Erklärungsversuche

1. Stand und Schwierigkeiten der sozialwissenschaftlichen Diskussion

Am Beispiel der neuen sozialen Bewegungen zeigt sich mit krasser Deutlichkeit, wie groß in der Gegenwart die Lücke zwischen theoretischen Erklärungsmustern für aktuelle gesellschaftliche Prozesse einerseits und der gegenwärtigen gesellschaftlichen Wirklichkeit andererseits ist. Daß die sozialwissenschaftliche Diskussion zu den neuen sozialen Bewegungen wie die Phänomene, um deren Interpretation und Einordnung es geht, außerordentlich vielfältig, bunt und heterogen ist, kann kaum verwundern; gravierender

ist, daß sie vor einer grundsätzlichen Schwierigkeit steht: sie hat es – anders als traditionelle sozialwissenschaftliche Theorie, die sich beispielsweise mit dem Thema der sozialen Ungleichheit befaßt – mit einem sozialen Sachverhalt zu tun, der ein sich selbst artikulierendes Subjekt der Theorie hat⁴.

Theoretische Versuche zur Einordnung der neuen sozialen Bewegungen können also nicht in gleicher Weise, wie dies für traditionelle sozialwissenschaftliche Theorie zutrifft, die Wissen *über* gesellschaftliche Tatbestände produziert, ohne die ständige Auseinandersetzung mit den theorieproduzierenden Trägern und Subjekten der sozialen Bewegungen auskommen. Die Spannung von Selbstverständnis und Fremddeutung ist demnach konstitutiv für diese Diskussion. In ihrem Licht kann man dann auch, was verhältnismäßig selten geschieht, die Flut von Selbstdarstellungen und programmatischen Äußerungen der verschiedenen Gruppen der neuen sozialen Bewegungen als Kampfmaßnahme gegen die Vereinnahmung durch Fremddeutungen verstehen – im übrigen auch als Versuche der Verkleidung und der Mimikry, um die Einordnung zu erschweren. Diese Versuche richten sich vor allem gegen politische Einvernahme, ob von links oder von rechts, aber vor allem auch gegen theoretische Deutungen, die die neuen sozialen Bewegungen in ein bestehendes gesellschaftstheoretisches Modell einzuordnen versuchen, wie dies etwa bei KOFLER (1983) und im Rahmen einer anderen gesellschaftstheoretischen Perspektive bei HABERMAS (1981) geschieht.

Es gibt heute bereits eine Reihe von Veröffentlichungen, in denen versucht wird, vorliegende Interpretationsversuche und theoretische Ansätze zu ordnen, zu strukturieren und zu systematisieren; das setzt einen eigenen, zumindest globalen Interpretationsrahmen voraus, wie etwa bei BRAND, dessen Versuch (BRAND 1982) hier als prototypisch gelten kann.

BRAND geht davon aus, daß sich die bisher vorliegenden, sehr zerstreut und ohne Bezug aufeinander entwickelten Erklärungsansätze zu den neuen sozialen Bewegungen in zwei große Gruppen einordnen lassen: einmal gibt es „zyklische Erklärungsansätze“; charakteristisch für diese Ansätze ist es, daß sie soziale Bewegungen als pendelartig immer wiederkehrende Gegenbewegungen gegen die herrschende Entwicklung einer seit der Aufklärung durch Technik, Wissenschaft, Industrialisierung und Bürokratisierung gekennzeichneten Welt verstehen (Beispiel: BERGER u. a. 1975). Daneben gibt es lineare, evolutionistische Erklärungsansätze; sie erklären die sozialen Bewegungen im Zusammenhang der sich qualitativ verändernden und sich verschärfenden Entwicklungsgesetzmäßigkeiten der industriellen Welt und zielen darauf ab, die qualitativ neuen Momente der historisch neuartigen Strukturmerkmale der gesellschaftlichen Entwicklung zu identifizieren. Innerhalb dieser zweiten Gruppe lassen sich dann nach BRAND zwei Muster der Erklärung unterscheiden: nach dem ersten sind soziale Bewegungen zu verstehen als Ausdruck dessen, was man „rising demands“, also „überschießende“ Erwartungen und Bedürfnisse, genannt hat, die entweder durch Wertwandel (INGLEHART), durch eine staatlich produzierte Anspruchsdynamik (KLAGES) oder aber durch eine hedonistische Ethik (BELL; LEINWEBER/SCHIBEL) erzeugt werden. Demgegenüber läuft das zweite Erklärungsmuster auf die These hinaus, daß neue soziale Bewegungen als Reaktion auf verschärfte Problemlagen entstehen, wobei die entscheidenden Zusammenhänge als solche einer „Kulturkrise“ (R. LOWENTHAL), als „Krise der industriellen Zivilisation“ (RASCHKE), als Folge der „Kolonialisierung der Lebenswelt“ (HABERMAS) oder als Reaktion auf die Gefährdung der personalen Identität (ZIEHE) zu interpretieren seien.

BRAND bringt seinen eigenen Erklärungsansatz auf die Formel, daß neue soziale Bewegungen mit folgendem zusammenhängen: „a) mit der Erosion der bürgerlichen Subjektbasis der industriellen

4 Konsequenzen für den sozialwissenschaftlichen Umgang insbesondere mit der Frauenbewegung sind herausgearbeitet bei RIEDMÜLLER 1983.

Gesellschaft, b) mit der gestiegenen Belastung durch die Folgeprobleme des industriellen Wachstums und c) mit der Erfahrung der zunehmenden Ineffizienz techno-bürokratischer Problemlösungsstrategien“ – weil durch die genannten Erfahrungen „die Geltung des ‚industriellen Entwicklungsparadigmas‘ grundlegend erschüttert wird“ (BRAND 1982, S. 8f.).

„Auf diese Situation“, so BRAND, „reagieren bestimmte soziale Kategorien besonders Betroffener oder Sensibilisierter mit Protest oder mit der Ausbildung sub- und gegenkultureller Lebenszusammenhänge“ (S. 9).

Im Mittelpunkt dieser Interpretation steht der Begriff des „industriellen Entwicklungsparadigmas“, das in seiner Geltung erschüttert sei; und zwar durch folgende Momente, die als Zuspitzung der historisch in ihm selbst angelegten Dynamik zu verstehen seien: *erstens* sei durch die zunehmende Veränderungsgeschwindigkeit des kapitalistischen Industrialisierungsprozesses eine „Krise der Subjekt- und Naturbasis der Gesellschaft“ eingetreten; der Prozeß überfordert das Subjekt ebenso wie er die naturhaften Grundlagen zerstört; mit anderen Worten – und dies ist das *zweite* Moment: das Subjekt wird zerstört. *Drittens* werden die destruktiven Folgen des Industrialisierungsprozesses in den vielfältigsten Hinsichten sensibler wahrgenommen, zum Beispiel hinsichtlich der sozialen Beziehungen, der Wohnumwelt, des Konsums usw. *Viertens* erweisen sich die Problemlösungsstrategien für die neue Art der Probleme als zunehmend ineffektiv und eher problemverschärfend, und schließlich *fünftens* wird durch alle diese Erfahrungen die Herrschaft des industriellen Entwicklungsparadigmas in einer grundlegenden Weise in Frage gestellt.

Die genannten Versuche bleiben – bei allen Verdiensten, die insbesondere auch der systematisierenden Arbeit von BRAND zuzusprechen sind – unbefriedigend, wenn es darum geht, für die pädagogische Reflexion eine einigermaßen tragfähige Grundlage zu erhalten. Mir scheint, daß das, was in den sozialen Bewegungen zum Ausdruck kommt, nur verstehbar und für eine pädagogische Reflexion greifbar wird, wenn man darauf verzichtet, sie dogmatisch in fixierte gesellschaftstheoretische Modelle einzuordnen oder sie den Konstrukten einer Soziologie und Theorie kollektiven Verhaltens (SMELSER 1963; BECKMANN 1979; RAMMSTEDT 1978) einzufügen, wenn statt dessen – nunmehr positiv gewendet – ein Verständnis zugrunde gelegt wird, das soziale Bewegungen als Versuche einer historischen Ortsbestimmung im Hinblick auf individuelle und kollektive Emanzipation sieht. Das setzt unter anderem die historische Rekonstruktion dessen voraus, was soziale Bewegung im 19. Jahrhundert im Kontext der neuzeitlichen gesellschaftlichen Entwicklungsdynamik bedeutet, und diese hilft zu verstehen, was dann, in dieser geschichtlichen Perspektive und vor diesem Hintergrund „neue“ soziale Bewegungen sein können.

Von diesem Punkt aus läßt sich darüber hinaus das eingangs formulierte Problem zumindest handhaben, wenn auch nicht lösen, nämlich das Problem des Verhältnisses von Fremd- und Selbstinterpretation: erst die historische Rekonstruktion dessen, was soziale Bewegung im Prozeß der neuzeitlichen Entwicklung ist, verschafft einen kritischen Standort, von dem aus die eigenen Ansprüche der neuen sozialen Bewegungen und das, was sie im Hinblick auf künftige geschichtliche Möglichkeiten eröffnen und was sich in einer übergreifenden Analyse erschließt, miteinander verbunden werden können.

2. Zum geschichtlichen Gehalt des Begriffs „soziale Bewegung“

Soziale Bewegung ist in der immer noch klassisch und unüberholt zu nennenden „Ideengeschichte der sozialen Bewegung“ W. HOFMANNs „Emanzipationsbewegung“ (HOFMANN 1982, S. 7). Sie resultiert aus dem Widerspruch von Aufklärungsprogramma-

tik auf der einen Seite, also dem Bild eines befreiten Menschen und einer zu ihrer Vollendung gekommenen Menschheit, wie sie von dieser entwickelt wurde, und den realen Verhältnissen des beginnenden Maschinenzeitalters auf der anderen. Schon L. v. STEIN hatte in der „socialen Bewegung“ des 19. Jahrhunderts den Ausdruck für den Widerspruch zwischen Arbeit und Kapital in der „wirklichen That“ gesehen (L. v. STEIN, 1878, S. 533) – in Unterschied zu den „socialen Theorien“, die nach L. v. STEIN diesen Widerspruch nur „in Gedanken“ ausdrücken. Die soziale Bewegung ist in dieser Perspektive „als gesellschaftlich notwendiger Klassenkampf in Verfolgung strukturell vorgegebener antagonistischer Interessen“ zu verstehen; sie, die soziale Bewegung, bestimmt als „wirkliche That“ alle soziale Dynamik“ (RAMMSTEDT 1978, S. 27).

Genau dies ändert sich im Verlauf der historischen Entwicklung: seit dem Ende des 19. Jahrhunderts gibt es nicht mehr nur eine, sondern viele soziale Bewegungen; diese sind nicht mehr in der bisherigen Weise mit der Entwicklungsdynamik der Gesamtgesellschaft verbunden, spiegeln auch den „Grundkonflikt“ nicht mehr in der Weise, wie dies bis dahin gegolten hatte; sie werden zu sozialen Phänomenen wie andere auch und können deshalb wie andere, etwa auf der Grundlage von Theorien kollektiven Verhaltens (SMELSER 1963) oder im Rahmen von DURKHEIMS Anomietheorie oder LE BONS Theorie der Massen, untersucht werden. RAMMSTEDT (1978) hat den Versuch gemacht, die Entwicklungslinien von der klassischen sozialen Bewegung zu den modernen sozialen Bewegungen nachzuzeichnen; er faßt die entscheidenden Unterschiede in folgende Punkte:

- im Unterschied zum 19. Jahrhundert, in dem *die* soziale Bewegung die Bevölkerung „binär“ strukturiert, gibt es im 20. nicht mehr *die* „soziale Bewegung“, sondern eine Vielzahl von Gruppierungen, die sich soziale Bewegungen nennen; sie verfolgen, wiederum im Unterschied zur sozialen Bewegung des 19. Jahrhunderts, systemexterne Alternativen;
- soziale Bewegungen der Gegenwart verweisen auf soziale Kräfte, die sich in den gegenwärtigen sozialen Strukturen nicht verwirklichen können – sei es aufgrund politischer Beschränkungen, die die sozialen Kräfte an der Entfaltung hindern, sei es aufgrund von politischen Entscheidungen, die der Vernunft der gesellschaftlichen Entwicklung zu widersprechen scheinen;
- die Ideologie der sozialen Bewegungen ist geprägt durch die Berufung auf eine Rationalität ihres Handelns, die die Irrationalität des herrschenden Systems sichtbar macht und anklagt;
- die sozialen Bewegungen werden zu einem Ventil für die freischwebende Individualität in modernen Gesellschaften; sie suggerieren Möglichkeiten für das Individuum, das in spätkapitalistischen Gesellschaften zum Objekt geworden ist, die Möglichkeiten, als Subjekt zu handeln; im Sinne der beanspruchten höheren Rationalität handeln zu können, wird zu einer Form der Bedürfnisbefriedigung;
- insgesamt erscheinen die Bewegungen außerordentlich ambivalent: sie können einerseits nicht die scheinhaften Bedürfnisse nach Individualität befriedigen, wollen auf der anderen Seite die sozialstrukturell verankerten Chanceneinschränkungen beseitigen, sind deshalb immer auch Befreiungsbewegungen; der Gesellschaftsentwurf der sozialen Bewegungen mit der Betonung der Interaktion ist aber zugleich Rückbildung; sie machen Mängel des gegenwärtigen Entwicklungsstandes der spätkapitalistischen Gesellschaft deutlich – Verlust an Subjekt-Orientierung, Entpolitisierung und Entfremdung –, zugleich enthalten sie jedoch auch ein Moment von Rückzug und Entsagung.

Darin ist implizit folgende These enthalten: während in der sozialen Bewegung des 19. Jahrhunderts der Grundkonflikt, das Grundthema dieser geschichtlichen Epoche, nämlich als sozialer Kampf zum Ausdruck kommt, ist das Verhältnis der „neuen“ sozialen Bewegungen zur gegenwärtigen geschichtlichen Situation komplizierter: in ihnen, so ließe

sich formulieren, spiegeln sich zwar grundlegende Erfahrungen der Gegenwart, aber so wenig sich die gegenwärtige Gesellschaftsformation auf einen Grundkonflikt zurückführen läßt,⁵ so wenig können die neuen sozialen Bewegungen diesen in ihrer Praxis zum Ausdruck bringen. Die Schwierigkeit einer eindeutigen Zu- und Einordnung liegt also in der Natur der Sache, das heißt im Charakter der gegenwärtigen Gesellschaftsformation als einer im Übergang befindlichen.

3. Zum emanzipativen Gehalt der neuen sozialen Bewegungen

In derartigen Formulierungen und Kennzeichnungen bleiben Ambivalenz und Schwierigkeiten einer eindeutigen Kennzeichnung dessen, was neue soziale Bewegungen eigentlich sind, deutlich sichtbar; verzichtet man jedoch auf den derzeit nicht einlösbaren Anspruch, so etwas wie eine abschließende Kennzeichnung und Bewertung vorzunehmen, sondern versucht, das, was sich in den neuen sozialen Bewegungen vor dem Hintergrund der geschichtlichen Entwicklungen ausdrückt, als Suchbewegungen für eine alternativ gedachte Zukunft zu verstehen, so lassen sich folgende Momente identifizieren:

(1) In dieser gesellschaftlichen Praxis in dem eben erläuterten Sinn kommen Ideale einer alternativen Lebensverfassung und gesellschaftlicher Ordnung zum Ausdruck, die sich in radikalem Gegensatz zu den herrschenden Verhältnissen und deren Begründung sehen. Sie stellen Lebens-, Gesellschafts- und Zukunftsentwürfe zur Diskussion, deren Grundideen sich vielleicht in folgende Formulierung fassen lassen: nur in einem neuen Verhältnis zur Natur (ökologische Problematik), zu sich selbst (Autonomie, Subjekthaftigkeit) und zur menschlichen Gemeinschaft (Intimität und Solidarität) kann der Mensch als Subjekt und in Freiheit nicht nur das bloße Überleben (Frieden), sondern auch eine humane Form menschlicher Zukunft sichern.

In den neuen sozialen Bewegungen werden Lebens- und Gesellschaftsentwürfe in der Praxis erprobt und überprüft, die in einer grundlegenden Weise als Konkurrenz zu den herrschenden verstanden werden müssen. Aus der grundsätzlichen Kritik an den Verhältnissen einer industriekapitalistischen Gesellschaft und deren Vergesellschaftungsformen, die dem einzelnen offensichtlich nur noch bedingt Chancen zur Identifikation bieten, sind neue Formen des Miteinanderlebens entstanden, die Ansatz- und Kristallisationspunkte für Identifikationsprozesse einer neuen Art bilden.

(2) Es fällt auf, daß die neuen sozialen Bewegungen, im Unterschied zur klassischen sozialen Bewegung, nicht primär im Bereich der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit und bei der Verteilung des Eigentums ansetzen. Das ist sicher auch als Antwort auf eine geschichtliche Situation zu verstehen, die durch eine fortgeschrittene Phase des historischen Vergesellschaftungsprozesses charakterisiert ist, in der – durchaus im Sinne einer Tendenz zur programmierten Gesellschaft – die Vergesellschaftungsprozesse zuneh-

5 Vgl. dazu die ausführliche Diskussion in der Politikwissenschaft zur Frage der sogenannten „neuen Politik“; ferner die Überlegungen bei OELKERS 1980, der ausdrücklich einen Paradigmenwechsel in der pädagogischen Theoriebildung fordert, weil die Zeitstruktur, die dem klassischen Bildungsbegriff zugrunde liegt, sich verändert habe; und bei DE HAAN, der am Beispiel der ökologischen Problematik zeigt, wie eine gewandelte geschichtliche Situation zu Konsequenzen für die Struktur erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung führen muß (DE HAAN 1982).

ment auch den persönlichen Bereich und die Intimsphäre betreffen; dagegen setzen sich die Bewegungen zur Wehr. Dies mag auch der Grund dafür sein, daß Abschied genommen wird von der Vorstellung, die Verwirklichung einer humanen Gesellschaft und die Humanität des Einzelnen seien *innerhalb* des mit der industriellen Gesellschaft gesetzten Paradigmas möglich, während die klassische soziale Bewegung diese Ziele durch Veränderung der konkreten Verhältnisse für erreichbar hielt.

(3) Ein weiterer, für die pädagogische Reflexion zentraler Punkt: die neuen sozialen Bewegungen stellen in allererster Linie eine neue Form gesellschaftlicher *Praxis* dar (es ist deshalb auch unzulässig und fragwürdig, sie an der Konsistenz und Geschlossenheit ihrer Theorie zu messen!). Sie „konstruieren“ nicht eine Entwicklungslogik mit emanzipatorischer Absicht oder emanzipatorischen Möglichkeiten, wie dies in der Theorie des kommunikativen Handelns bei HABERMAS der Fall ist, sondern sie existieren, da sie keine *etablierten* Träger haben, im Wechselverhältnis von gesellschaftlicher Praxis und theoretischer Reflexion und stellen kreative Entwicklung von utopischen Gehalten als Kritik gegenwärtiger Verhältnisse dar. Sie stehen deshalb in einem anderen Verhältnis zur (pädagogischen) Praxis, als dies beispielsweise für die mehrfach genannte Theorie des kommunikativen Handelns von HABERMAS gilt: diese kann Praxis – und dies gilt es entgegen einem weitverbreiteten Mißverständnis über die Nähe dieser Theorie zu pädagogischem Handeln festzuhalten – deshalb letztlich nicht anleiten, weil sie Emanzipation, als Möglichkeit kommunikativen Handelns, primär als evolutionäres Produkt der Gattungsgeschichte ansieht und nicht als Produkt gesellschaftlicher Praxis⁶.

(4) Aus derartigen Bewertungen ergibt sich die Frage, wie die Pädagogik zu diesen Prozessen ein ihren Zielsetzungen und Interessen gemäßes Verhältnis gewinnen kann. Eine fruchtbare Beziehung der Pädagogik zu den neuen sozialen Bewegungen läßt sich nur so denken: die pädagogische Reflexion beteiligt sich an dem durch die sozialen Bewegungen in Gang gesetzten Prozeß der geschichtlichen Selbstverständigung und Ortsbestimmung, und zwar im Hinblick auf seine Implikationen für individuelle und kollektive Emanzipation im Sinne der Selbstbefreiung und humanen Verwirklichung menschlichen Lebens. Wenn es sich in den neuen sozialen Bewegungen um Suchbewegungen handelt, in denen neue Lebens- und Gesellschaftsformen im Interesse der Zukunft des Menschen zur Debatte stehen, dann kann eine angemessene Auseinandersetzung der Pädagogik nur heißen, daß sich die pädagogische Reflexion an diesem Verständigungsprozeß beteiligt.

Die Form dieser Beteiligung darf allerdings weder naiv noch gesellschaftstheoretisch blind sein; sie darf auch nicht aus dem Spannungsverhältnis von Selbstinterpretation und

⁶ Vgl. dazu die Diskussion, die sich an die Veröffentlichung der „Theorie des kommunikativen Handelns“ (HABERMAS 1981) angeschlossen hat; zu der im Text angesprochenen Problematik s. vor allem FREITAG: Theorie des kommunikativen Handelns und genetische Psychologie – ein Dialog zwischen Jürgen Habermas und Jean Piaget (1983). Der hier vertretene geschichtsphilosophische Standpunkt liegt, das sollte sich aus den bisherigen Ausführungen ergeben, gleichsam zwischen einer evolutionistisch gedachten „optimistischen“ Theorie gesellschaftlicher Entwicklung, wie sie HABERMAS zumindest in der „Theorie des kommunikativen Handelns“ zugrunde legt, und einer Vorstellung der Geschichte als „Zerfall“, wie sie ADORNO vor allem in der „Dialektik der Aufklärung“ vertreten hat; dazwischen liegt ein Verständnis von Geschichte, in dem „Fortschritt“ als sozialer Kampf und als Ergebnis der Auseinandersetzung um konkurrierende Symbolisierungen dessen, was Zukunft sein kann, verstanden wird; darin ist das Moment der Offenheit zentral (vgl. dazu auch DUBIEL 1983, S. 312).

übergreifender Fremddefinition herauspringen; ebenso wenig kann sie sich an gängige sozialwissenschaftliche Erklärungsschemata einfach „anhängen“. Sie steht vielmehr vor der Aufgabe, die hier nicht „gelöst“, aber zumindest ein Stück weit verdeutlicht werden soll, nämlich aus eigener Tradition und Fragestellung heraus über Gehalt, Geschichte und Entwicklungstendenzen sozialer Bewegungen zu reflektieren und sie in diesen Reflexionszusammenhang und -horizont einzubeziehen⁷.

III. Neue soziale Bewegungen – eine Herausforderung zum Paradigmenwechsel

1. Neue soziale Bewegungen und kritische Erziehungswissenschaft

Die Konsequenz der vorausgegangenen Erörterungen lautet: Formen der erziehungswissenschaftlichen Reflexion sind zu re-etablieren, die es erlauben, die geschichtlichen Erfahrungen, wie sie in den neuen sozialen Bewegungen zum Ausdruck kommen, in die pädagogische Diskussion aufzunehmen. Ähnlich wie die Politikwissenschaft auf den historischen Wandel ihres Gegenstandes durch einen Paradigmenwechsel von einem „Herrschaftsparadigma“ zu einem „Verteilungsparadigma“ (BRAND 1982, S. 134) reagiert hat, stellt sich für die Erziehungswissenschaft die Frage, wie sie auf die veränderte geschichtliche Lage der Gegenwart reagieren soll. Nun gibt es aber nicht ein die Erziehungswissenschaft insgesamt leitendes Paradigma.

In dieser Situation liegt es nahe, sich auf diejenige erziehungswissenschaftliche Konzeption zu beziehen, die sich unter dem Stichwort „Kritische Erziehungswissenschaft“ ausdrücklich mit dem Thema Emanzipation befaßt und in Anlehnung an die „Kritische Theorie“ die damit zusammenhängenden Fragen bearbeitet. Die Art der Rezeption der „Kritischen Theorie“ durch die „Kritische Erziehungswissenschaft“ ist gerade in neuerer Zeit mehrfach kritisch analysiert worden (PEUKERT 1983; HUSCHKE-RHEIN 1983; OELKERS 1983). Diese Analysen arbeiten die Grenzen und offenen Probleme der Rezeptionsgeschichte heraus; daran kann hier angeknüpft werden. Es läßt sich zeigen – und dies ist die These, die den nachfolgenden Überlegungen zugrunde liegt –, daß die gesellschaftliche Tatsache der neuen sozialen Bewegungen nicht nur bestimmte Grundpositionen der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ zu revidieren zwingt, sondern daß sich aufgrund der geschichtlichen Lage, die durch die neuen sozialen Bewegungen offenbar wird, auch eine Reihe von „Antworten“ auf Probleme und offene Fragen der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ ergeben.

Darin ist auch enthalten, daß eine in der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ bisher vernachlässigte Forderung mit aller Schärfe zutage tritt, die Forderung nämlich, daß

7 Das Verhältnis von Pädagogik und sozialer Bewegung wäre eine eigene historische Untersuchung wert, die im übrigen auch den Begriff der gesellschaftlichen Krise oder der Kulturkritik einbeziehen müßte. Soviel kann gesagt werden: Pädagogik in ihrer deutschen Ausprägung hängt sehr viel enger mit Kulturkritik als mit sozialer Bewegung zusammen. Nur in der Gestalt ROUSSEAUS gab es offensichtlich eine später nicht mehr auftretende Einheit von Kulturkritik, Gesellschaftstheorie und pädagogischem Reformprogramm. Im 19. Jahrhundert hat sich die offizielle Pädagogik praktisch weitgehend zum Instrument der herrschenden Klassen und des Staates gemacht. Lediglich die Jugend- und Lebensreformbewegung des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts hat die Pädagogik in starkem Maße beeinflußt; schwieriger scheint mir die Beurteilung der Frage, ob die Studentenbewegung die Pädagogik nachhaltig verändert hat.

Erziehungswissenschaft die Abhängigkeit ihrer Selbstbegründung von der jeweiligen historischen Konstellation reflektieren muß (KECKEISEN 1983). Die Frage lautet also: welche paradigmatischen Konsequenzen ergeben sich für erziehungswissenschaftliche Reflexion – insbesondere in Abhebung von paradigmatischen Vorstellungen der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ –, wenn der Gehalt der neuen sozialen Bewegungen, so wie er an früherer Stelle herausgearbeitet wurde, als jenseits der kapitalistischen Widerspruchslogik befindlich und zugleich einen neuen Emanzipationsanspruch geltend machend, aufgegriffen und in Definition und Reflexion der Erziehungsaufgaben einbezogen werden soll?

Vor allem an drei Punkten, und dies soll zumindest noch stichwortartig zugespitzt und damit sicherlich auch vergrößernd herausgestellt werden, stellt die neue geschichtliche Konstellation Grundpositionen „Kritischer Erziehungswissenschaft“ in Frage:

(1) in bezug auf das *Verhältnis von Technik/Wissenschaft und Emanzipation*: Bei allen Variationen im einzelnen besteht eine der zentralen Prämissen der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ darin, daß sie letztlich daran festhält, die Entwicklung von Technik und Wissenschaft sei Vehikel und Voraussetzung individueller und kollektiver Emanzipation. In dieser Perspektive scheint der Glaube ungebrochen, daß sich der Fortschritt der Wissenschaften in moralische Höherentwicklung umsetzen und die technische Entwicklung sich zur Befreiung des Menschen aus den Fesseln der Naturabhängigkeit nutzen lasse – wenn es nur gelingt, die Überfremdung der sozialen Prozesse durch Technik und Wissenschaft zu vermeiden. Fortschritt der Technik ist also Befreiung von Repression, und zwar der Befreiung von repressiven Gewalten sowohl der Natur als auch der Gesellschaft (vgl. HABERMAS 1978, S. 336).

In diesen Zusammenhang gehört die nicht weiter problematisierte Vorstellung, daß es nur bestimmte Formen der Technik und Wissenschaft, nämlich eben die modernen, gebe, und daß der Zusammenhang von geschichtlichem Emanzipations- und Befreiungsprozeß einerseits und der Entwicklung von Technik andererseits geradezu zwangsläufig sei.

Dem steht nun die Position der neuen sozialen Bewegungen entgegen, daß Technik und Wissenschaft, in der konkreten Form, in der sie das soziale und persönliche Leben bestimmen, immer schon mit Herrschaft und Gewalt einhergehen, ja, daß Technik und Wissenschaft, wie MARCUSE es formuliert hat, immer schon Herrschaft und Gewalt *sind*.⁸

Gerade an dieser Stelle wird deutlich, daß sich die neuen sozialen Bewegungen viel eher auf den ADORNO der „Dialektik der Aufklärung“ berufen können als auf HABERMAS. Hier sind Technik und Wissenschaft immer schon Instrumente der Herrschaft; sie werden es nicht erst durch die Folgen einer nicht mehr sozial gesteuerten Technik.

Indem die neuen sozialen Bewegungen dies nicht nur theoretisch und programmatisch reflektieren, sondern auf faktisch neue, „sanfte“ Technologien verweisen (JUNGK/MÖLLERT 1981), widerlegen sie praktisch die These von der Unausweichlichkeit einer bestimmten, eben „modernen“ Form von Technik. Damit wird das Verhältnis von Technik und Wissenschaft einerseits und Emanzipation andererseits auf eine neue Weise problematisch: die Vorstellung einer Selbstbefreiung durch Naturbeherrschung ist obsolet geworden in einer geschichtlichen Lage, in der die seit der Aufklärung verfolgte rationale Beherrschung der Natur in unbeherrschte Selbsterstörung umzuschlagen droht (so äußert sich auch sinngemäß HUSCHKE-RHEIN 1983).

⁸ Die Position MARCUSES zu dieser Frage ist nicht so eindeutig, wie es aufgrund der Formulierung im Text scheint; die Beurteilung des Verhältnisses von Technik und Emanzipation durch MARCUSE schwankt im Laufe seines langen Lebens.

Die Programmatik der neuen sozialen Bewegungen stellt die mit der Aufklärung auf ihre moderne Fassung gebrachte (in ihren historischen Wurzeln bis in die griechische Aufklärung zurückreichende) Gegenüberstellung von Mensch und Natur in Frage und versucht, sie zugunsten einer ökologischen Vorstellung, die den Menschen wieder als Teil der Natur sieht, zu revidieren. Dies ist gleichbedeutend mit einer neuen anthropologisch-philosophischen Grundbestimmung des Menschen, die auch alle pädagogischen Konzepte, die beispielsweise den sozialen Rückbezug von Technik und Wissenschaft fordern, fragwürdig erscheinen läßt⁹.

Nun wäre es allerdings extrem unhistorisch, wollte man bei derartigen Überlegungen ignorieren, daß wir *faktisch* in einer Welt von Technik und Wissenschaft leben – allerdings mit dem Wissen, daß die lineare Weiterentwicklung *dieser* Formen von Technik und Wissenschaft mit der Gefahr der Zerstörung und Vernichtung nicht nur der „Umwelt“ des Menschen, sondern des Menschen als Gattung verbunden ist. Auch an dieser Stelle zeigt sich: Bildung und Erziehung sind nur noch in der Diskussion dieser Problematik möglich, und zwar im erläuterten Sinn einer Verständigung über die geschichtliche Situation und die jetzt verfügbaren Einsichten. Daraus würden sich weitreichende Konsequenzen für die Rolle von Technik und Wissenschaft im Unterricht der Schule ergeben, für die Konzepte technischer Bildung; diese Einsicht zwänge zur Revision der bildungstheoretischen Unterstellungen, die den heutigen Lehrplänen und Curricula zugrunde liegen.

(2) Dieser Punkt betrifft *das Verhältnis von Theorie und Praxis*, genauer, die praxisanleitende Funktion erziehungswissenschaftlicher Theorie: Die „Kritische Erziehungswissenschaft“ stand vor der Aufgabe, das „kritische“ Moment der Kritischen Theorie durch ein konstruktives (KLAFFKI 1976) zu ergänzen und zugleich den Autonomie-Anspruch der Pädagogik zu betonen. Mit der erstgenannten Absicht steht sie in der Gefahr, grundlegende Intentionen der Kritischen Theorie zu unterlaufen, mit der Betonung des Autonomie-Anspruchs ist der Verlust der gesellschaftlichen und sozio-kulturellen Dimension und ein Unbestimmtwerden der Adressaten und des Gebrauchswertes der erziehungswissenschaftlichen Theorie verknüpft (KECKEISEN 1983). Während die sozialistische Pädagogik ihre Intentionen aus der Parteinahme für den Klassenkampf bezieht, orientiert die „Kritische Erziehungswissenschaft“ das erzieherische Handeln an einem kritisch-anthropologisch gefaßten Gattungsinteresse. Dies bedeutet, daß die gesellschaftliche Lage kein spezifisches Bildungsinteresse konstituiert, wobei die schichtspezifischen und realen Lebensverhältnisse zu Randbedingungen des erzieherischen Handelns herabgestuft werden – alle sind dem gleichen abstrakten, formalen Emanzipationsinteresse untergeordnet.

Es läßt sich mit KECKEISEN feststellen: dieses Konzept kommt nicht an die Probleme der Theorie-Praxis-Vermittlung im Horizont gegenwärtiger pädagogischer und politischer Erfahrungen heran; es hat auch bisher die Abhängigkeit ihrer Selbstbegründung von der jeweiligen historischen Situation kaum reflektiert.

Aus der Perspektive der neuen sozialen Bewegungen ist zum Theorie-Praxis-Verhältnis zunächst der absolute Primat der „neuen“ gesellschaftlichen Praxis zu betonen und herauszustellen. Der Ansatzpunkt ist dabei nicht das gattungsgeschichtliche Interesse an Emanzipation, das evolutionistisch gesichert erscheint, sondern die neuen sozialen Bewegungen appellieren an das Handeln des Menschen, fordern ihre Aktivität und lehnen

9 Dies ließe sich beispielsweise an den pädagogischen Programmen zum sozialen Lernen im Kindergarten (ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG ⁵1977) oder zum Kollegstufenmodell in Nordrhein-Westfalen (KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN 1972) zeigen. Diese Konzepte gehen letztlich davon aus, daß es darauf ankomme, Wissenschaft und Technik auf soziale Zwecke zu beziehen, sie damit zu beherrschen und so ihre emanzipativen Möglichkeiten zu nutzen.

alle evolutionistischen Vorstellungen schroff ab. Die neuen sozialen Bewegungen insistieren darauf, auf eine neue geschichtliche Lage seien neue Antworten notwendig, und sie erproben diese neuen Antworten in neuen Lebensformen.

Dies würde für das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik die Konsequenz haben, daß erziehungswissenschaftliche Theorie in sehr viel entschiedenerer Weise als bisher Spontaneität, Subjektivität und Eigenleistung der Individuen zu ihrem Ansatz- und Ausgangspunkt machen müßte; nur so wären für die Zukunft offene Bildungsprozesse möglich.

(3) Dieser Punkt schließlich bezieht sich auf das *Verhältnis von Bildung und geschichtlichem Prozeß*: In der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ ist Bildung vor allem definiert als „Urteils- und Kritikfähigkeit“, als die Fähigkeit, Einblick in den gesellschaftlichen Prozeß, die gesellschaftliche Existenz, deren Irrationalität und deren Veränderungsbedürftigkeit zu gewinnen. Bildung ist Gesellschaftsaufklärung und Gesellschaftskritik.

Die neuen sozialen Bewegungen setzen demgegenüber positive alternative Entwürfe an die Stelle bloßer Kritik; sie treten an die Stelle abstrakter, gattungsgeschichtlich und evolutionistisch angelegter Emanzipationsansprüche; das heißt auch: sie holen die geschichtliche Erfahrung in ihr Selbstverständnis ein, argumentieren historisch. Am ehesten läßt sich hier eine Beziehung herstellen zu den bildungstheoretischen Erörterungen, wie sie HEYDORN angestellt hat. Allerdings: auch diese bildungstheoretische Diskussion und Tradition bedarf angesichts der durch die neuen sozialen Bewegungen signalisierten geschichtlichen Lage einer Revision bzw. Fortführung.

HEYDORN war im Gefolge der Aufklärung und eines Teils der Kritischen Theorie davon ausgegangen, daß der Fortschritt von Technik, Wissenschaft und Zivilisation auch die Möglichkeit der Freisetzung des Menschen in sich enthalte. In emphatischer Form sieht er den geschichtlichen Moment für die Bildung gekommen; das hängt mit seinem dialektischen Denkansatz zusammen, für den die Zuspitzung der Dialektik von Mündigkeit und Unmündigkeit zum Umschlag in Mündigkeit führt – was sich seiner Meinung nach vor allem an den Bildungsinstitutionen ablesen läßt. Die objektiven Bedingungen für Bildung (= der Mensch in seiner vollen Handlungsfähigkeit als kommende Menschheit) sind „in einer historisch beispiellosen Weise reif geworden“; die Auseinandersetzung mit der Natur, so HEYDORN, ist abgeschlossen; die Überflußgesellschaft ist erreicht. Jetzt ist der Weg frei für eine Bewußtseinsrevolution; der ökonomische und der ästhetische Entwurf sind je für sich zur Grenze ihrer bisherigen Möglichkeiten gelangt, die historische Situation erlaubt, „daß sie verwandelt zueinander finden“ (HEYDORN 1980, S. 122). Nach HEYDORN haben Entfaltung der Produktivität und Entfaltung des Bewußtseins einen Stand erreicht, auf dem Leben in einer veränderten Qualität möglich geworden ist.

Demgegenüber lassen sich als Kennzeichnungen der *heutigen* geschichtlichen Lage vor dem Hintergrund dessen, was in den neuen sozialen Bewegungen zum Vorschein kommt, feststellen:

- (1) HEYDORN definiert Bildung angesichts einer an ihr Ende gekommenen Klassengesellschaft, die neue Möglichkeiten des Menschseins im Zerfall dieser Klassengesellschaft gleichsam als reife Frucht liefert; demgegenüber scheint es notwendig, die heutige Gesellschaftsformation als eine des Übergangs zu betrachten, in der sich Elemente der historisch vorausgegangenen Phase (also einer industriekapitalistisch verfaßten Klassengesellschaft) mit solchen einer „postmodernen“ widersprüchlich und spannungsvoll verbinden; das macht die Situation der Bildung so schwierig;

- (2) dies bedeutet auf der einen Seite Verschärfung und Zuspitzung der Konflikte, die bereits HEYDORN in bezug auf Bildung konstatiert hat: der Zusammenhang von Bildung und Herrschaft ist angesichts der krisenhaften Entwicklung (noch) enger geworden; die Bildungsinstitutionen tendieren dazu, zu totalen Herrschafts- und Integrationsinstitutionen zu werden; die Widersprüche des gesellschaftlichen Systems (in Widerspiegelung davon diejenigen des Bildungssystems) sind nicht mehr durch Reform verkleistert, sondern treten offener als je zutage; auf der anderen Seite: Protest und Sensibilität gegenüber diesen Verhältnissen sind gewachsen – im Sinne der Einsicht in die Dialektik der Aufklärung und vor allem: im Kontext von Protest und Rückzug zeigen sich konstruktive Alternativen in der gesellschaftlichen Praxis selbst, es gibt Subjekte gesellschaftlicher Veränderungen und damit neue Praxis;
- (3) damit ist aber bildungstheoretisch eine grundlegend neue Situation entstanden, die in der HEYDORNSchen Theorie noch keine Berücksichtigung finden konnte: nämlich die Existenz von *Trägern* alternativer Bewegungen, die eine sichtbare gesellschaftliche und pädagogische Praxis erproben, und zugleich das Hervortreten neuer *Inhalte*, die nunmehr bildungstheoretische Überlegungen in einem neuen Licht erscheinen lassen.

2. Ausblick: Pädagogik in der Epoche neuer sozialer Bewegungen

PEUKERT leitet seinen Aufsatz über „Kritische Theorie und Pädagogik“ (PEUKERT 1983) mit der Feststellung ein, daß Kritische Theorie als der Versuch gelten könne, „die zentralen Katastrophen unseres Jahrhunderts aus der Grundstruktur und einer äußersten Verschärfung der Pathologien neuzeitlicher Gesellschaften zu erklären...“ (PEUKERT 1983, S. 195). Im Unterschied dazu – so läßt sich pointierend konstatieren – stellen die neuen sozialen Bewegungen Versuche dar, praktische Alternativen zur drohenden Selbsterstörung des Menschen zu erproben; sie enthalten deshalb nicht nur eine Theorie der Destruktivität der modernen Gesellschaften, sondern eröffnen einen Horizont neuer geschichtlicher Möglichkeiten.

Abschließend soll zumindest perspektivisch skizziert werden, wie erziehungswissenschaftliche Reflexion und Forschung aussehen könnte, die sich den mit den neuen sozialen Bewegungen aufgekomenen Fragen stellt.

Ausgangspunkt

In den neuen sozialen Bewegungen steht, wie immer man das im einzelnen ausdrücken mag, die Zukunft zur Diskussion. Auch wenn manche Züge dieser Bewegungen zur Qualifizierung als „antimodernistischer Protest“ Anlaß bieten, so scheint doch insgesamt die Bewertung treffender, daß es hier um eine „alternative Modernisierung“, um eine „neue Symbolisierung des historischen Fortschritts“ (DUBIEL 1983), geht. Es geht um einen inhaltlichen Entwurf der Zukunft, in dem nicht gesellschaftliche Formen der Bedürfnisbefriedigung gelten sollen, in denen abstrakte, von den Bedürfnissen der Menschen losgelöste Zwecke Vorrang haben – darin liegen zweifellos utopische Gehalte. Aber indem es um die Zukunft, in einem strengen und radikalen Sinn des Wortes um die Frage nach der Möglichkeit der Zukunft der Menschheit geht und um die Frage nach der Form, in der Menschen in Zukunft leben können, geht es um genuin pädagogische Fragen.

Daraus ergeben sich konkrete Forschungs- und Reflexionsaufgaben, die folgendes zum Gegenstand haben müßten:

(1) Die historisch-kritische Rekonstruktion der Rolle und Funktion der Pädagogik (als Theorie wie als Praxis) im Prozeß der Entstehung der Moderne – geleitet von den kritischen Rückfragen, die sich an diese Geschichte aus der gegenwärtigen Erkenntnis- und Bewußtseinslage ergeben. Dies bedeutet unter anderem: Kritik pädagogischen Denkens, soweit und insofern es den Bezug zu den geschichtlichen Prozessen der Neuzeit verloren hat, bzw. der Formen, in denen es sich aufgrund fragwürdiger Selektivitäten ausgeblendet hat. Wenn es zutrifft, daß die Moderne in hohem Maße ein „Erziehungsprojekt“ ist (OELKERS 1983), ihr Zustandekommen und ihre Geschichte also im entscheidenden Ausmaß von Bildungs- und Erziehungsprozessen mitbestimmt sind, und wenn heute in der Erziehung dieses Projekt offensichtlich weitgehend unbefragt fortgeschrieben wird, während es im kritischen Bewußtsein der Menschen seine ganze Fragwürdigkeit erwiesen hat, dann ist es notwendig zu fragen, welchen Tribut die Erziehung den neuzeitlichen Prozessen der Modernisierung gezollt hat. Wo hat sich pädagogisches Denken kritisch mit den für die neuzeitliche Entwicklung grundlegenden Prozessen der Rationalisierung, der „Entzauberung der Welt“, der Bürokratisierung, der Spezialisierung, wie sie von den Theoretikern der Moderne wie WEBER, DURKHEIM, MARX, PARSONS formuliert worden sind, auseinandergesetzt? Wo befaßt sich pädagogische Reflexion damit, was Rationalisierung als grundlegender Prozeß der Neuzeit bedeutet und was die Regelhaftigkeiten, denen das Individuum im Prozeß neuzeitlicher Rationalisierung und Bürokratisierung unterworfen wird, und der diesen Prozeß begleitende Sinn- und Freiheitsverlust bedeuten? Wie weit muß man zurückgehen, bis man pädagogisches Denken antrifft, das die geschichtliche Dimension im Sinne der Grundprobleme der Moderne behandelt? Wie hängt die Ausblendung dieser Dimension mit der kognitiven, institutionellen und geschichtlichen Identität der Pädagogik als Wissenschaft zusammen? Und ist diese Ausblendung der geschichtlichen Dimension nicht auch mitverantwortlich dafür, daß die ungeheure Herausforderung, die in dem von ADORNO geprägten Stichwort der „Erziehung nach Auschwitz“ liegt, praktisch ungehört verhallte?¹⁰

(2) Die zweite Aufgabe besteht in der Analyse und Kritik heutiger pädagogischer Verhältnisse in der gegenwärtigen geschichtlichen Situation. Wenn das Fortbestehen der gegenwärtigen Verhältnisse die Zukunft in Frage stellt im Sinne einer Eliminierung von Zukunft, dann kann die Erziehungsaufgabe nicht mehr in der Reproduktion des Bestehenden gesehen werden, sondern ist in einer Konzeption und Dimension zu suchen, die die Möglichkeit der Zukunft, und zwar nicht als bloßes Überleben, sondern inhaltlich als Entwurf eines humanen Lebens in einer humanen Gesellschaft offenhält (DE HAAN 1982).

Welche Konsequenzen für erziehungswissenschaftliche Reflexion und Forschung ergeben sich? Wenn es zutrifft, daß heute Erziehung praktisch in einer Übergangssituation stattfindet (in alten Formen, aber herausgefordert von einer neuen geschichtlichen Lage),

¹⁰ Weil es an wirklichen historischen Perspektiven fehlt, gelingt es in der heutigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion auch kaum, Anschluß zu finden an die z. B. in der Soziologie lebhaft geführte Diskussion zur Frage nach den Folgeproblemen des Modernisierungsprozesses; vgl. z. B. BECK 1983.

dann kann Erziehung praktisch wie theoretisch nur in der Reflexion auf diese geschichtliche Situation bestehen. Sie muß den Anschein von Sicherheit und Gewißheiten, der durch Verzicht auf Kritik und Aufklärung und praktisch durch Abschotten der pädagogischen Prozesse von den geschichtlichen und gesellschaftlichen Prozessen zustande kommt, aufgeben. Hier muß sie Offenheit für die konkurrierenden Entwürfe gesellschaftlicher Zukunft ermöglichen. Dabei kommt eine rein sozialwissenschaftlich sich verstehende Pädagogik in eine Schwierigkeit: sie tendiert dazu, den Charakter geschichtlicher Transzendenz als metaphysische Transzendenz zu verkennen und damit einem eindimensionalen Denken zu verfallen (MARCUSE 1982, S. 35), mit anderen Worten: sie tut so, als sei alles, was über das Gegebene hinausgeht, spekulative Metaphysik, aber nicht geschichtliche Alternative. Sie sperrt sich also selbst von dieser Diskussion aus.

Die Erziehungswissenschaft muß sich die Frage stellen, wieweit sie selbst in ihren Kategorien und begrifflichen Instrumentarien entfremdende Prozesse und Strukturen mit hervorgebracht hat. Im Zeichen der „realistischen Wende“, der sozialwissenschaftlichen Akzentuierung und Fassung der Erziehungsaufgabe, in der von Lernprozessen, von Kompetenzen, von Identität usw. die Rede ist, alles Begriffe, die den auf Planung und Organisation von Sozialisationsprozessen gerichteten Bestrebungen einer spätkapitalistischen Gesellschaft entsprechen, die aber die Frage nach der Bildung des Menschen im Hintergrund lassen – in diesem Kontext kommen die fragwürdig gewordenen Verhältnisse zum Ausdruck, gegen die sich „gegengesellschaftliche“, alternative Bestrebungen wenden.

Erziehungswissenschaft muß also, wie die Sozialwissenschaften insgesamt, die *Folgen* des Modernisierungsprozesses, an dessen Zustandekommen sie selbst beteiligt war, reflektieren. Dies bedeutet für Form und kategoriale Festlegung erziehungswissenschaftlicher Forschung, daß sie die entfremdenden, ungeschichtlich und unpolitisch gewordenen Formen pädagogischer Praxis aufklären und die Beziehung zu den geschichtlichen Prozessen herstellen muß – und zwar unter dem Aspekt Offenheit für die Zukunft (wenn es denn zutrifft, daß die Frage nach der Möglichkeit von Zukunft die zentrale Frage der geschichtlichen Gegenwart ist!).

(3) Ein derartiges Programm bedeutet nun allerdings auch eine Herausforderung für die Teil-Pädagogiken, die sich in besonderer Weise als zuständig für einzelne Praxisbereiche verstehen und tendenziell technologisch verwertbares Wissen produzieren möchten. Unter dem Druck gesellschaftlich-politischer Nützlichkeits- und Verwertungsforderungen erheben sie den Anspruch, praktische Anleitung für die pädagogische Praxis zu geben. Die Pädagogik würde der geschichtlichen Lage eher gerecht, wenn sie beispielsweise in der *Kinder- und Jugendforschung* auf dem sich schon abzeichnenden Weg (vgl. dazu den Beitrag von C. LÜDERS in diesem Heft) fortfahren würde, in ihrem Vorgehen die subjektiven Problemsichten und Lebensentwürfe und die darin erscheinenden alternativen Lebensentwürfe usw. zu eruieren, und wenn es ihr gelänge, die Entschlüsselung irritierender Verhaltensweisen, die üblicherweise als „abweichendes Verhalten“ identifiziert werden, eher als „Suchbewegungen“ nach Sinn und Orientierung zu sehen und nicht mit nichtreflektierten Begriffen zu belegen und festzuschreiben.

In der *didaktischen Forschung* käme es beispielsweise darauf an, die Herausforderung, die in dem Fragwürdig-Gewordensein der Inhalte des technisch-naturwissenschaftlichen

Bereichs, aber auch des kulturell-normativ-symbolischen liegt, zu reflektieren, die Didaktik für die Diskussion und Verständigung der damit gegebenen Situation zu öffnen; das heißt unter anderem auch, den herkömmlichen didaktisch oder fachdidaktisch konstruierten Rahmen zu durchbrechen, in dem die Adressaten lediglich unter dem Aspekt sozialkultureller, entwicklungspsychologischer oder anthropologischer Voraussetzungen des Lernprozesses vorkommen, aber die Brisanz der geschichtlichen Situation, in der gelehrt werden soll, ausgeklammert bleibt und zu einer formalen unterrichtsanalytischen Kategorie wird; dieser Rahmen ist zu sprengen zugunsten einer Modellvorstellung, in der die Schüler als Individuen in ihren gesellschaftlichen und biographischen Denkrahmen erscheinen; schließlich läge in dieser Richtung auch die Möglichkeit, die verschiedenen, immer weiter auseinanderfallenden und auseinanderstrebenden *Teil-Pädagogiken* – natürlich nicht zu integrieren, aber doch – an pädagogisch verbindliche Fragestellungen und Prinzipien zu binden (FLITNER 1976). Die offengehaltene Frage danach, in welcher geschichtlichen Lage heute Erziehung und Bildung stattfinden, scheint geeignet, die verschiedenen Teil- und Bereichspädagogiken bei aller Verstrickung und Besetzung durch ihre eigenen Probleme und Aufgabendefinitionen auf eine pädagogisch-zentrale Frage zu lenken.

Die Pädagogik hat also durchaus Anlaß, um auf die eingangs gestellte Frage zurückzukommen, sich mit dem, was in den neuen sozialen Bewegungen zum Ausdruck kommt, zu befassen. Sie bedarf dazu allerdings neuer Kategorien und theoretischer Anstrengungen. Sie *muß* dies tun in einer Gesellschaft, deren Problemlösungsmechanismen einer Logik folgen, die darauf hinausläuft, bedrohliche Fragen und Herausforderungen auf das vorhandene Maß an Problembearbeitungskapazität zurückzuschrauben und den überhängenden Rest als „marginal“, „abweichend“, als Spintisiererei abzutun. Herrschte nicht dieser Mechanismus, müßte sie, die „Gesellschaft“, selbst erkennen, daß es im Interesse ihres Fortbestehens liegt, die Erziehung aus ihrem bürokratisch-administrativ zugeschnürten Korsett zu befreien, um ihr jenen Spielraum zu geben, in dem allein ein Beitrag zur kreativen, zukunftsweisenden Lösung der Probleme möglich ist, auf die die neuen sozialen Bewegungen immerhin verweisen – auch wenn sie nicht für alle Fragen Lösungen parat halten.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG: Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München 1977.
- BECK, U.: Das Krisenbewußtsein in der Arbeitsgesellschaft. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 7 (1982), Heft 3 + 4, S. 39–49.
- BECK, U.: Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. (Sonderband 2 der Zeitschrift Soziale Welt) Göttingen 1983, S. 35–74.
- BECKMANN, M.: Theorie der sozialen Bewegung. Anwendung sozialpsychologischer Hypothesen zur Erklärung der Entstehungsbedingungen sozialer Bewegungen. München 1979.
- BEISENHERZ, H. G., u. a.: Schule in der Kritik der Betroffenen. (Reihe Deutsches Jugendinstitut – Analysen, Bd. 17) München 1982.
- BENHABIB, S.: Die Moderne und die Aporien der Kritischen Theorie. In: BONSS, W./HONNETH, A. (Hrsg.): Sozialforschung als Kritik. Zum sozialwissenschaftlichen Potential der Kritischen Theorie. Frankfurt a. M. 1982, S. 127–175.

- BERGER, P. L., u. a.: Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt a. M./New York 1975.
- BIETAU, A./BREYVOGEL, W./HELSPER, W.: Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur. In: Z.f.Päd. 27 (1981), S. 339–362.
- BRAND, K. W.: Neue soziale Bewegungen. Entstehung, Funktion und Perspektive neuer Protestpotentiale. Eine Zwischenbilanz. Opladen 1982.
- BRAND, K. W./BÜSSER, D./RUCHT, D.: Aufbruch in eine andere Gesellschaft. Neue soziale Bewegungen in der Bundesrepublik. Frankfurt a. M./New York 1983.
- DUBIEL, H.: Die Aktualität der Gesellschaftstheorie Adornos. In: FRIEDBURG, L. v./HABERMAS, J. (Hrsg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt a. M. 1983, S. 293–313.
- FISCHER, A.: Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen und der Begriff der Sozialpädagogik (1924). In: KREITMAIR, K. (Hrsg.): Aloys Fischer, Leben und Werk. Bd. 3/4. Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie. München 1954, S. 167–262.
- FLITNER, W.: Rückblick auf die Pädagogik in futuristischer Absicht. In: Z.f.Päd. 22 (1976), S. 1–8.
- FORSCHUNGSGRUPPE WAHLEN E. V. MANNHEIM (Hrsg.): Wahl in Baden-Württemberg. Eine Analyse der Landtagswahl am 16. 3. 1980. Berichte der FORSCHUNGSGRUPPE WAHLEN E. V. MANNHEIM, Nr. 22, 19. 3. 1980.
- FORSCHUNGSGRUPPE WAHLEN E. V. MANNHEIM (Hrsg.): Wahl in Nordrhein-Westfalen. Eine Analyse der Landtagswahl am 12. 5. 1980. Berichte der FORSCHUNGSGRUPPE WAHLEN E. V. MANNHEIM, Nr. 24, 14. 5. 1980.
- FORSCHUNGSGRUPPE WAHLEN E. V. MANNHEIM (Hrsg.): Bundestagswahl 1980. Eine Analyse der Wahl zum 9. Deutschen Bundestag am 5. 10. 1980. Berichte der FORSCHUNGSGRUPPE WAHLEN E. V. MANNHEIM, Nr. 25, 9. 10. 1980.
- FREITAG, B.: Theorie des kommunikativen Handelns und genetische Psychologie. Ein Dialog zwischen Jürgen Habermas und Jean Piaget. In: KZSS 35 (1983), S. 555–576.
- FURTNER-KALLMÜNZER, M.: Wenn Du später was werden willst... Berufsbezug und Sinn der Schule. München 1983.
- GROTTIAN, P./NELLES, W. (Hrsg.): Großstadt und neue soziale Bewegungen. Basel/Boston/Stuttgart 1983.
- DE HAAN, G.: Die ökologische Krise als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. Umwelt-erziehung als Ideologie, Zukunft als pädagogische Kategorie und die Notwendigkeit ökologischen Denkens. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1982, S. 79–115.
- HABERMAS, J.: Praktische Folgen des wissenschaftlichen Fortschritts (1968). In: HABERMAS, J.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Frankfurt a. M. 1978.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. (Bd. 1: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft.) Frankfurt a. M. 1981.
- HEYDORN, H.-J.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. (Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3) Frankfurt a. M. 1980.
- HOFMANN, W., unter Mitwirkung von ABENDROTH, W.: Ideengeschichte der sozialen Bewegung des 19. und 20. Jahrhunderts. Berlin/New York 1974.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, T. W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a. M. 1971.
- HORNSTEIN, W.: Jugendprobleme, Jugendforschung, politisches Handeln. In: Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 3/82 (1982) (a).
- HORNSTEIN, W.: Unsere Jugend. Über Liebe, Arbeit und Politik. Weinheim/Basel 1982 (b).
- HORNSTEIN, W., u. a.: Jugend ohne Orientierung? Zur Sinnkrise der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim/Basel 1982 (c).
- HORNSTEIN, W.: Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute. In: 19. Beiheft der Z.f.Päd., Weinheim/Basel 1983.
- HUSCHKE-RHEIN, R.: Die halbierte Humanität. Über die Schwierigkeiten zwischen Rationalität und qualitativer Subjektivität in der pädagogischen Rezeption Kritischer Theorie. In: Z.f.Päd. 29 (1983), S. 235–253.
- INGLEHART, R.: The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics. Princeton 1977.

- JUNGK, R./MÖLLERT, N. R.: Zukunftswerkstätten. Wege zur Wiederbelebung der Demokratie. München 1981.
- KECKEISEN, W.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: LENZEN, D. MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. I: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 117–138.
- KLAFFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976.
- KLAFFKI, W.: Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis „Kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn/München 1982.
- KOFLER, L.: Zur Kritik der Alternativen. Hamburg 1983.
- KRAUSE, E./LEHNERT, D./SCHERER, K.: Zwischen Revolution und Resignation? Alternativkultur, politische Grundströmungen und Hochschulaktivitäten in der Studentenschaft. Bonn 1980.
- KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. In: Zeitschrift Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen 1983.
- KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Kollegstufe Nordrhein-Westfalen. (Schriftenreihe des Kultusministers, H. 17) Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1972.
- MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Darmstadt/Neuwied 1982.
- OELKERS, J.: Der Gebildete, der Narziß und die Zeit. Wandlungen in den Voraussetzungen pädagogisch-politischer Theoriebildung. In: Neue politische Literatur, Jg. 25 (1980), H. 4, S. 423–442.
- OELKERS, J.: Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns. In: Z.f.Päd. 29 (1983), S. 271–280.
- PEUKERT, H.: Kritische Theorie und Pädagogik. In: Z.f.Päd. 29 (1983), S. 195–215.
- RAMMSTEDT, O.: Soziale Bewegung. Frankfurt a. M. 1978.
- RIEDMÜLLER, B.: Theorien der neuen sozialen Bewegungen unter besonderer Berücksichtigung der Frauenbewegung. Habil.-Vortrag an der FU Berlin 1983.
- SCHÄFER, W. (Hrsg.): Neue soziale Bewegungen: Konservativer Aufbruch im bunten Gewand? Frankfurt a. M. 1983.
- SCHWEITZER, F./THIERSCH, H. (Hrsg.): Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim 1983.
- SMELSER, N. J.: Theory of Collective Behavior. New York 1963; dt.: Theorie des kollektiven Verhaltens. Köln 1972.
- STEIN, L. v.: Die Volkswirtschaftslehre. Wien 1878.
- TOURAINÉ, A., u. a.: Jenseits der Krise. Frankfurt a. M. 1976.
- TOURAINÉ, A., u. a.: Die antinukleare Prophetie. Zukunftsentwürfe einer sozialen Bewegung. Frankfurt a. M./New York 1982.
- TOURAINÉ, A.: Soziale Bewegungen – Spezialgebiet oder zentrales Problem soziologischer Analyse? In: MATTHES, J. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft? Frankfurt a. M./New York 1983, S. 94–105.
- ZIEHE, T./STUBENRAUCH, H.: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation. Reinbek 1982.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstr. 27, 8035 Gauting.